

Walzik, Sebastian

## Unterrichtsentwicklung II: Förderung kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung

St. Gallen : Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen 2004, 29 S. - (Dossier für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Walzik, Sebastian: Unterrichtsentwicklung II: Förderung kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung. St. Gallen : Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen 2004, 29 S. - (Dossier für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-18092 - DOI: 10.25656/01:1809

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-18092>

<https://doi.org/10.25656/01:1809>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Modellversuchsprogramm  
Selbst gesteuertes und  
kooperatives Lernen in der  
beruflichen Erstausbildung  
(SKOLA)

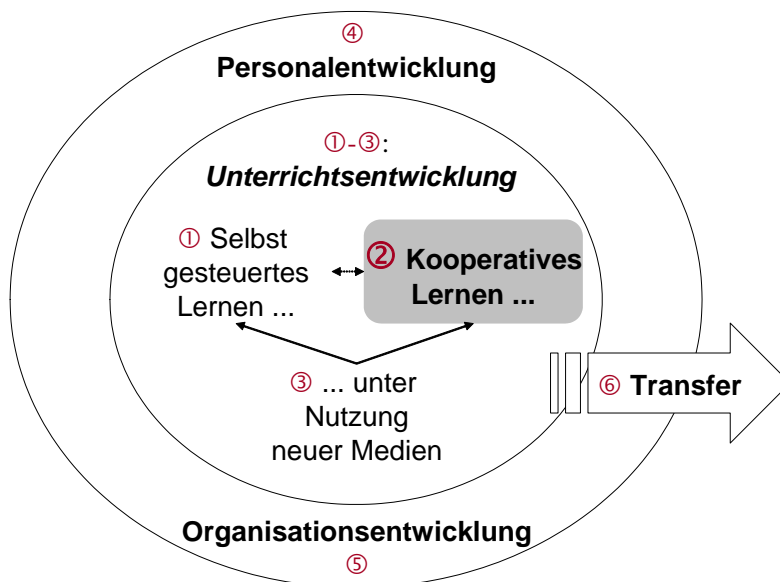
GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

## Dossier 2

## Unterrichtsentwicklung II: Förderung kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung



SEBASTIAN WALZIK

St. Gallen, Juli 2004



Institut für Allgemeine Erziehungs-  
wissenschaft und Berufspädagogik

Universität Dortmund



Institut für Wirtschaftspädagogik

Universität St. Gallen

## 1 Begründungszusammenhang des kooperativen Lernens

Warum wird kooperatives Lernen heute für die berufliche Ausbildung als wichtig erachtet? Gemeinsames Arbeiten in Gruppen und Teams ist doch im Grunde nichts Neues. Wenn auch noch nicht unter gleicher Bezeichnung, so ist dennoch davon auszugehen, dass die Menschheit schon seit sehr langer Zeit in „Teams“ zusammenarbeitet: „In the days of Hammurabi, teams were already old hat.“ (ROBBINS/FINLEY 1995, S. 8). Warum werden also in jüngster Zeit Kooperation und Teamfähigkeiten so stark betont? Was hat sich geändert?

Die Begründungslinien in der Wirtschaft stellen sich etwa wie folgt dar: die Auflösung starrer Führungshierarchien verlangt eine immer größere Selbstständigkeit der Mitarbeiter. Ein bloßes Ausführen vorgegebener Anweisungen und Hinarbeiten auf „von oben“ festgesetzte Ziele wird vermehrt von Strukturen abgelöst, die Selbstständigkeit der Mitarbeiter erfordert. Mitarbeiter müssen heute mehr denn je ihre Arbeiten selbst verantwortlich planen und umsetzen. Diese Umstände stellen an Mitarbeiter zum einen den Anspruch, sich selbst die jeweils nötigen Fähigkeiten und Fachinhalte anzueignen. Dies wird unter dem Stichwort „Lebenslanges Lernen“ oder „Selbstlernkompetenzen“ diskutiert. Die größere Verantwortung des einzelnen Mitarbeiters über seinen eigenen Arbeitsprozess macht es zum anderen zunehmend notwendig, sich mit Kollegen, Vorgesetzten und Geschäftspartnern abzustimmen. Daher werden heute Fähigkeiten für den zwischenmenschlichen Umgang immer wichtiger. Verstärkt wird diese Tendenz zudem durch die gewachsene Bedeutung von Kundenorientierung im Dienstleistungssektor. Schlagworte wie „Teamkompetenz“ oder „Konfliktfähigkeit“ gewinnen an Bedeutung.

KLAFKI nennt bereits 1993 in Zusammenhang mit Gruppenunterricht folgende „vier ineinander verschränkte Komponenten“ (S. 60):

- „(erstens) relativ schnelle Entwicklung und Strukturveränderungen vieler beruflicher Tätigkeiten,
- (zweitens) die z. T. sich verändernde, z. T. aber auch reduzierte Arbeitsteilung innerhalb einzelner Berufsfelder,
- (drittens) die zunehmende Komplexität der Anforderungen an die Berufstätigen und
- (viertens) die aus rein ökonomischen bzw. pragmatischen Gründen erfolgende Verlagerung von mehr oder minder weitreichenden Entscheidungskompetenzen

und Verantwortlichkeiten an die arbeitenden Menschen ‚vor Ort‘, an ihren Arbeitsplatz.“ (KLAFFKI 1993, S. 60)

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Stellungnahme MALIKS, der bemerkt, es gäbe „kaum kritische Anmerkungen zum Team“ (MALIK 1999, S. 33). Zudem seien „alle wirklich großen Leistungen der Menschheit die Leistung von einzelnen“ (MALIK 1999, S. 33). MANDL (HUBER 1999, S. 37) nimmt auf diese Aussage Bezug und relativiert sie dahingehend, dass je nach Aufgabe entweder Einzel- oder Teamarbeit gefragt sei. Diese Auseinandersetzung mag zeigen, dass auch in der Schule die Förderung von Teamfähigkeiten zwar wichtig ist, jedoch nie ein Selbstzweck sein kann, sondern bewusst in Hinblick auf konkrete Situationsanforderungen vorgenommen werden sollte. Die Aufnahme überfachlicher Kompetenzen in die neuen Lernfeldcurricula spiegelt daher nicht nur die Bedeutung von kooperativen Kompetenzen in der Berufsausbildung, sondern sollte auch vor dem Hintergrund dieser Überlegung umgesetzt werden.

## 2 Begriffsklärungen

In diesem Kapitel sollen die begrifflichen Grundlagen geklärt sowie Teilkompetenzen von kooperativem Lernen begründet werden. In diesem Sinne werden zunächst die Bedeutungen des Begriffes „kooperatives Lernen“ genauer beleuchtet; anschließend werden Teilkompetenzen von kooperativem Lernen präzisiert.

### **2.1 Kooperatives Lernen als ‚Teamarbeit‘ und ‚Gruppenlernen‘**

„Gruppenarbeit bedeutet allgemein, sich als Person in den Dienst einer Gruppe zu stellen“ (SEYFRIED 1994, S. 24). Zwischen den Lebenswelten „Schule“ und „Arbeit“ hat der Begriff jedoch unterschiedliche Bedeutungen. Insbesondere im Bereich der Automobilindustrie ist der Fokus auf höhere Effizienz und Produktivität besonders evident. Aber auch moderne Projektteams, die aus „Schreibtischtätern“ bestehen, werden mit dem primären Ziel gegründet, eine bestehende Aufgabe oder ein Problem möglichst ökonomisch zu bewältigen. In der Schule hingegen kommt es darauf an, bestimmte Lernziele zu erreichen. Gruppenarbeit wird dann gewählt, wenn die Unterrichtsmethodik eine Abwechslung erfahren soll, oder wenn gezielt zwischenmenschliche Fertigkeiten neben den sachlich-inhaltlichen Lernzielen gefördert werden sollen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann der Begriff „kooperatives Lernen“ zwei Bedeutungen haben. Zum einen kann „Lernen für (das berufliche Arbeiten in Teams“ gemeint sein, zum anderen kann „(schulisches) Lernen in Teams (bzw. Gruppen)“ gemeint sein, wobei letzteres eine Vorbereitung auf ersteres sein kann. Zur klaren Unterscheidung dieser beiden Bedeutungen soll im Rahmen dieses Dossiers von „Gruppenlernen als Lernen in Gruppen oder Teams im Rahmen der (schulischen) Berufsausbildung“ und „Lernen in Vorbereitung auf Teamarbeit“ gesprochen werden, wobei unter „Teamarbeit“ berufliches Arbeiten in Team verstanden werden soll. Abbildung 1 veranschaulicht diese Begriffsverwendung.

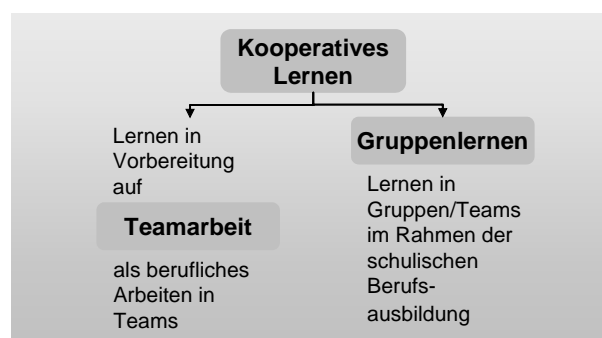


Abbildung 1: Begriffsklärung „kooperatives Lernen“

## 2.2 Teilkompetenzen kooperativen Lernens

In Anlehnung an das Situationstypenmodell von EULER und HAHN (vgl. 2004, S. 237, Kap. IV, 9.3.2.3) sollen zur Präzisierung von Teilkompetenzen kooperativen Lernens (1) essentielle Bestandteile, (2) Ablauf (Phasen / Schritte), (3) Aufgaben / Rollen und (4) Werte von Kooperationssituationen betrachtet werden. Den Abschluss dieses Kapitels bilden dann Folgerungen für Teilkompetenzen vor dem Hintergrund der Ausführungen.

### 2.2.1 Essenzielle Bestandteile

In jeder Kooperationssituation geht es darum, dass mehrere Individuen in gemeinsamer Arbeit (Kooperation) eine bestimmte Aufgabe oder ein Problem bewältigen. Im betrieblichen Bereich wird es sich bei dem „Problem“ um ein Produktionsziel im weitesten Sinne handeln, im schulischen Bereich wird ein didaktisches Problem bewältigt, um ein gesetztes Lernziel zu erreichen. In jedem Falle werden die Individuen ihre Tätigkeiten koordinieren, einzelne werden dabei bestimmte Rollen und Funktionen übernehmen, individuelle Interessen und Gruppeninteressen müssen ausgehandelt werden, sich ergebende Konflikte sind zu bewältigen.

Die Begriffe „Kooperation“, „Gruppe“ und „Team“ hängen insofern zusammen als Gruppen oder Teams in der Regel mit dem Ziel zur Kooperation gebildet werden, oder anders gewendet: Kooperation kann sich nur in Teams oder Gruppen vollziehen. Entsprechend ist es sinnvoll zur Beschreibung von Kooperationssituationen, die Begriffe „Gruppe“ und „Team“ näher zu beleuchten. Mit dem Modell der „Teamrose“ (vgl. WALZIK 2003a, S. 10 ff.) ist dies möglich. Dieses Modell entstand aus einer eingehenden Literaturanalyse zum Gruppen- und Teambegriff und vereint und verdichtet alle Merkmale, die für Gruppen- und Teamsituationen als konstitutiv betrachtet werden können. Bei jeder Gruppe werden die einzelnen Dimensionen unterschiedlich stark ausgeprägt sein<sup>1</sup>.

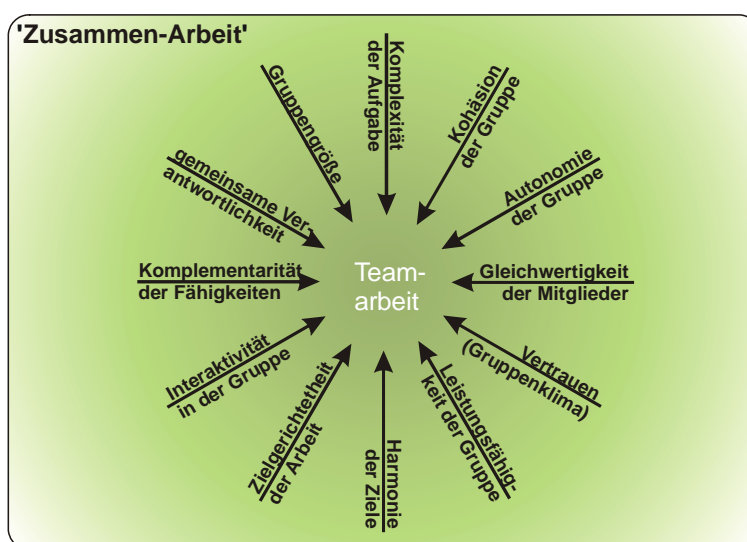


Abbildung 2: Die Teamrose

Teamarbeit als besondere Form von „Zusammen-Arbeit“ (WALZIK 2003a, S. 15)<sup>2</sup>

Mit Hilfe dieses Modells wird nun deutlich, wie sich Gruppen- und Teambildungsprozesse in schulischen Situationen von betrieblichen Arbeitssituationen unterscheiden können. Rahmenbedingungen, die in Arbeitssituationen gegeben sein können, sind in der Schule z. T. vom Lehrenden beeinflussbar (z. B. die Zusammensetzung der Gruppe, Gruppengröße oder die Gleichwertigkeit der Mitglieder). Fähigkeiten, die Voraussetzungen für ein gutes Funktionieren von Teamarbeit sind, können in der Schule als Lernziele gesetzt werden (z. B. Kohäsion oder Leistungsfähigkeit). Des Weiteren gibt es Rahmenbedingungen, die in der Schule weniger günstig sind als in Betrieben (z. B. die Komplementarität der Fähigkeiten).

<sup>1</sup> Eine detaillierte Beschreibung des Modells und der Dimensionen findet sich bei PIENING, 2003B.

<sup>2</sup> Anmerkung: Der Begriff „Teamarbeit“ wird in diesem Zusammenhang nicht in gleicher Bedeutung wie in Abbildung 1 verwendet.

### 2.2.2 Ablauf (Phasen / Schritte)

In Bezug auf typische Phasen einer Kooperation findet sich in der Literatur eine Vielzahl von Ansätzen, die ähnliche Entwicklungsphasen beschreiben (zu Gruppenarbeit vgl. LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 1993, S. 70 ff.; zu Phasen der Teamentwicklung vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF/GRÖNER 1999, S. 125 ff.; Block 2000, S. 49; FRANCIS/YOUNG 1996, S. 21 ff.; ROBBINS/FINLEY 1995, S. 187 ff.; SCHNEIDER 1996, S. 102 f.; SCHNEIDER/KNEBEL 1995, S. 61 ff.; STAHL 2002). Als wertvolles Modell zur Reflexion über die Praxis kann das Prozessmodell erachtet werden, welches Gruppenprozesse in die Phasen „Forming“, „Storming“, „Norming“ und „Performing“ untergliedert (vgl. exemplarisch BARENT 1997, S. 11; BLOCK 2000, S. 49; FRANCIS/YOUNG 1996, S. 21 ff.; SCHNEIDER 1996, S. 102 ff.; SCHNEIDER/KNEBEL 1995, S. 61-64; STAHL 2002, S. 49 ff.)<sup>3</sup>. Die Untergliederung in diese Phasen hat jedoch „heuristischen Charakter im Zusammenhang mit der Beschreibung von Gruppenprozessen und soll nicht als vier saubere zu trennende Phasen mit definierbaren Wendepunkten verstanden werden“ (SEYFRIED 1994, S. 24). Insbesondere STAHL (2002, S. 61 ff.) weist darauf hin, dass sich eine Gruppe in Hinblick auf verschiedene ihrer Ziele und Umgangsregeln in unterschiedlichen Phasen befinden kann. Dieses Modell kann verfeinert werden, indem Phasenübergänge und -überhänge betrachtet werden und die persönlichen Ziele der Gruppenmitglieder einbezogen werden. Eine wesentliche Ergänzung der gängigen linearen Betrachtung liefert STAHL (2002), der den Phasenablauf zyklisch versteht. Da sich individuelle Ziele der Gruppenmitglieder durch die Interaktion stets verändern können, muss die Gruppe immer wieder alle Phasen durchlaufen, um handlungsfähig zu bleiben.

Mit Hilfe des Modells können gängige Probleme, die im Laufe des Gruppenprozesses entstehen, erkannt werden, und es können Lösungshinweise zu ihrer Bewältigung gefunden werden.

### 2.2.3 Rollen und Aufgaben

Im Zusammenhang mit Rollen und Aufgaben werden folgende Punkte relevant:

- **Gruppenstruktur und -dynamik**, dies ist die Frage, wie einzelne Persönlichkeiten einer Gruppe zueinander stehen und den Charakter der Gruppe prägen.
- **Determinanten des Gruppenprozesses** sind notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche, effiziente Gruppenleistung. Da eine Gruppe im Gegensatz zu

---

<sup>3</sup> Die Benennung der Phasen differiert bei den einzelnen Autoren geringfügig.

einem Individuum kein eigenes Gedächtnis besitzt, müssen Wege gefunden werden, ein solches zu simulieren.

Zur **Gruppenstruktur** bietet THOMANN ein praktikables Modell, welches davon ausgeht, dass die menschliche Existenz sich im Wesentlichen in zwei Dimensionen abspielt: Zum einen agiert ein Mensch in einem sozialen Umfeld als Mensch unter anderen Menschen, zum anderen befindet er sich im Fluss der Zeit. Aus jeder dieser Dimensionen ergibt sich ein Spannungsfeld. Erstens kann sich das soziale Verhalten in Bezug auf andere Menschen zwischen Nähe und Distanz abspielen – dabei geht es um die Frage, wieweit sich der Einzelne von seinem sozialen Umfeld abgrenzt oder sich integriert. Zweitens ergibt sich eine Spannung zwischen Dauer und Wechsel: im Fluss der Zeit kann der Einzelne also Tendenzen des Bewahrens und des Sich-Einlassens auf Neues ausbilden und wird entsprechende Bedürfnisse entwickeln, die gegenläufig sein können – zentrale Eigenschaft dieser Dimension ist also die Berechenbarkeit. Aus diesen Überlegungen spannt das RIEMANN-THOMANN-Kreuz einen zweidimensionalen Raum zur Beschreibung von Persönlichkeiten auf (vgl. Abbildung 3). Die Darstellung suggeriert, dass es sich um unabhängige und exakt messbare Größen handelt, dies ist aber weder bisher empirisch überprüft oder bestätigt worden (STAHL 2002, S. 386) noch in dieser Weise intendiert.

Das Modell dient vielmehr zur Beschreibung von vier basalen, persönlichkeitsrelevanten Grundströmungen, aus deren Kombination sich beliebige Persönlichkeiten charakterisieren lassen. Das Seelenleben eines Menschen ist nach dem Modell stets von allen vier Polen geprägt. Ein Mensch entwickelt im Laufe seines Lebens entsprechend unterschiedliche Bedürfnisse nach Dauer, Wechsel, Nähe und Distanz. „Jeder Mensch hat die Fähigkeit und das Bedürfnis, alle vier seelischen Grundströmungen in sein Leben einfließen zu lassen. Allerdings unterscheiden wir uns durch die jeweils bevorzugte Mischung. Jede dieser Grundströmungen bringt spezifische Qualitäten hervor: Verhaltensweisen, Einstellungen, Wertvorstellungen, Kompetenzen und Begrenzungen.“ (STAHL 2002, S. 225)



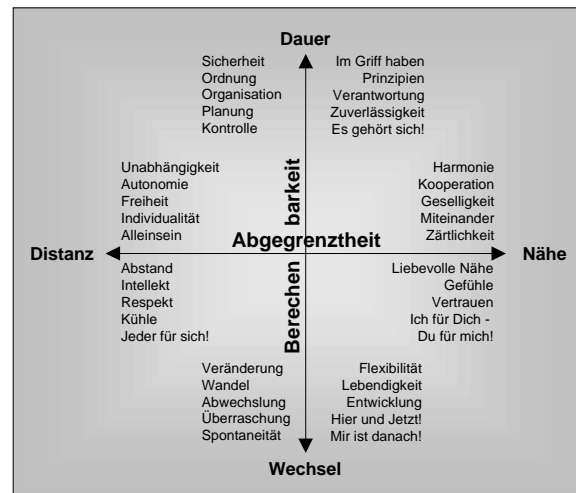


Abbildung 3: Das RIEMANN-THOMANN-Kreuz und typische Qualitäten der einzelnen Pole  
(vgl. STAHL 2002, S. 221)

Auch wenn die Pole in ihrer Reinform nicht auftreten werden, so ist es dennoch zur Beschreibung des Modells sinnvoll, die Extrema zu skizzieren. In Abbildung 3 sind bereits typische Qualitäten der einzelnen Pole enthalten (vertiefend siehe STAHL 2002, S. 227 ff.).

Mit dem Kreuz lassen sich dann Persönlichkeitsstrukturen – und darauf aufbauend Interaktionen zwischen Persönlichkeiten und Gruppenstrukturen – detailliert beschreiben und Beziehungsdynamiken erfassen. Gängige Schwierigkeiten zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern, aber auch solche, die sich aus der Gesamtzusammensetzung der Persönlichkeiten ergeben, können mit diesem Modell erkannt werden, und es können Lösungshinweise zur Bewältigung gefunden werden.

Bezüglich der **Determinanten des Gruppenprozesses** ist folgende Überlegung relevant (von CRANACH/TSCHAN 2003): Eine Gruppe hat im Unterschied zu einem Individuum kein eigenes Gedächtnis. Das Wissen der Gruppe setzt sich aus dem Wissen der einzelnen Gruppenmitglieder zusammen. Dies betrifft Wissen über die Aufgabenstellung, über die Ziele und Potenziale der einzelnen Gruppenmitglieder, über die Rahmenbedingungen, unter denen die Gruppe arbeitet etc. Dabei wird davon ausgegangen, dass Gruppen genauso wie Individuen ihr Gruppenwissen vergessen und verlernen können (von CRANACH/TSCHAN 2003, S. 337, die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf ARGOTE ). Damit die gesamte Gruppe vom Wissen aller profitieren kann, muss dieses Gruppenwissen möglichst transparent und für alle zugänglich gemacht werden. Um dies zu erreichen, muss das Wissen kommuniziert und repräsentiert werden, da es sonst brach liegt. Zudem muss es immer wieder genutzt werden, sonst gerät es in Vergessenheit. Erfolgreiche Gruppen verfügen ent-

sprechend über Methoden, das Gruppenwissen für alle verfügbar zu machen, es zu kommunizieren und zu repräsentieren.

In einer Kooperation werden also durch den Gruppenprozess geteilte mentale Modelle über die Ziele, Potenziale, Stärken, Schwächen, Funktionen und Rollen der Gruppenmitglieder entwickelt. Das transaktive Gedächtnis unterstützt diesen Konstruktionsprozess, indem das Wissen der Gruppe festgehalten und repräsentiert wird. Je besser der Gruppe diese Konstruktionsprozesse gelingen, desto leistungsfähiger wird sie (nicht nur im Performing) kooperieren können. Diese Zusammenhänge werden zusammenfassend in Abbildung 4 dargestellt.

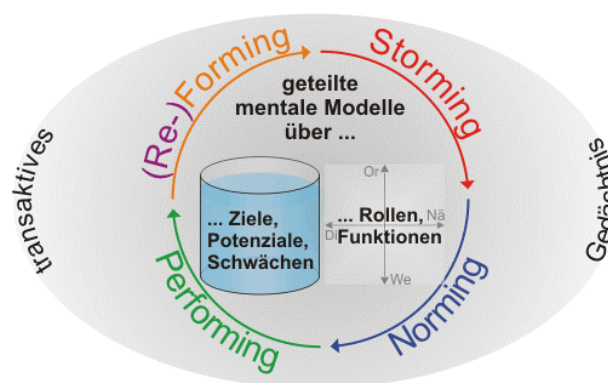


Abbildung 4: Effiziente Kooperation als Gruppenprozess zur Konstruktion geteilter mentaler Modelle

## 2.2.4 Werte in der Kooperation

Die Wertausrichtung des Situationstyps erfolgt mithilfe des Werte- und Entwicklungsquadrats nach SCHULZ VON THUN (2000, S. 38 ff.), welches davon ausgeht, dass „jeder Wert (jede Tugend, jedes Leitbild, jedes Persönlichkeitsmerkmal) nur dann zu einer konstruktiven Wirkung gelangen kann, wenn er sich in ausgehaltener Spannung zu einem positiven Gegenwert, einer ‚Schwestertugend‘, befindet“ (SCHULZ VON THUN 2000, S. 38). Ohne nun die einzelnen Phasen einer Kooperation en detail betrachten zu wollen, kann für Kooperationssituationen allgemein festgehalten werden, dass jedes Gruppenmitglied eine gesunde Balance zwischen dem *Verfolgen* der eigenen Interessen und Ziele innerhalb einer Gruppe und dem *Aufgeben* eigener Ziele zum Wohle von gemeinsamen Gruppenzielen finden muss. Die entwertende Übertreibung der Verfolgung eigener Ziele wäre eine autoritär-egoistische Interessendurchsetzung oder Beherrschung der Gruppe. Die entwertende Übertreibung der Aufgabe eigener Ziele kann als unterwürfige Anpassung beschrieben werden. Entsprechend kann das Wertequadrat wie folgt beschrieben werden.

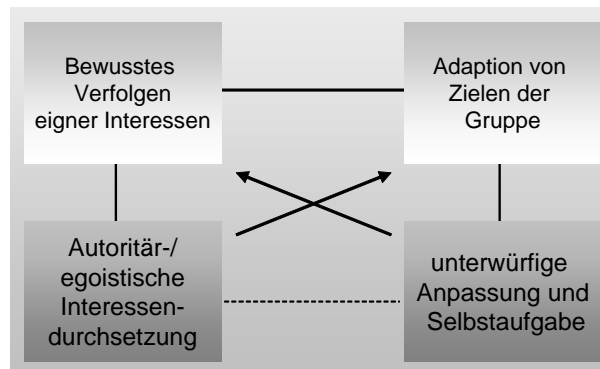


Abbildung 5: Wertequadrat zu Kooperationssituationen

## 2.2.5 Folgerungen

Aus den vorgängigen Betrachtungen lassen sich nun Teilkompetenzen von kooperativem Lernen begründen. Dabei wird eine Unterteilung in die drei Handlungsdimensionen „Erkennen (Wissen)“, „Werten (Einstellungen)“ und „Können (Fertigkeiten)“, die von EULER und HAHN (2004, S. 128) vorgeschlagen wird, vorgenommen.

Lernziele auf den einzelnen Handlungsdimensionen können beliebig fein differenziert werden und müssen zudem auf die Lernvoraussetzungen der Lernenden und die Situation, auf welche sich die Vorbereitung beziehen soll, abgestimmt werden. Im Rahmen dieses Dossiers erfolgt eine Präzisierung auf eher abstraktem Niveau vor dem Hintergrund von Lernenden in der beruflichen Erstausbildung als Vorbereitung auf berufliche Lebenssituationen.

### 2.2.5.1 Kompetenzen der Handlungsdimension „Wissen“

- allgemeine Merkmale, die für Gruppen, Teams und Kooperationssituationen konstitutiv sind, kennen und auf konkrete Situationen beziehen
- für den Gruppenprozess wichtige Aufgaben einzelner Gruppenmitglieder – wie Selbstreflexion, Einnehmen anderer Sichtweisen, gegenseitige Bezugnahme, Akzeptieren von Gruppenzielen sowie Gruppenverantwortung – kennen und verstehen
- für den Gruppenprozess wichtige Aufgaben eines Gruppenleiters – wie geeignetes Team zusammenstellen, Ziele klar formulieren, Motivieren, Gegensätze verbinden, Kohäsion und Freiräume schaffen – kennen und verstehen
- typische Phasen der Kooperation und Teamentwicklung kennen und verstehen
- kritische Ereignisse des Gruppenprozesses – wie Machtspiele im Rahmen der Konfrontationsphase, Probleme beim Aufbau gegenseitiger Akzeptanz, persönliche Konflikte auf der Beziehungsebene oder Phasenüberhänge – unter Verwen-

derung von Modellen über Entwicklungsphasen und Rollen von Gruppenmitgliedern erkennen und analysieren

- Hintergründe für Konfliktpotenziale in Gruppen verstehen, d. h. verschiedene Rollenkonzepte, die in Gruppensituationen zum Tragen kommen, können verstehen und zur Analyse von Spannungen in Gruppen anwenden
- Determinanten des Gruppenprozesses (transaktives Gedächtnis, geteilte mentale Modelle, Handlungsregulationsprozesse) kennen und auf konkrete Situationen beziehen

#### **2.2.5.2 Kompetenzen in der Handlungsdimension „Einstellungen“**

- Bereitschaft, das eigene Verhalten vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes von Eigeninteressen und Gruppeninteressen zu reflektieren
- Sensibilität für Störungen des Gruppenprozesses (insbesondere Phasenabhängige) entwickeln und Bereitschaft, diese Störungen offen auszuhandeln bzw. zu klären
- Unterschiedlichkeit von Persönlichkeitstypen in Gruppen als Potenzial für die Leistungsfähigkeit einer Gruppe akzeptieren und wertschätzen
- Bereitschaft, unterschiedliche Fähigkeiten einzelner Gruppenmitglieder konstruktiv als Potenzial für die Leistungsfähigkeit der Gruppe aufzunehmen und zu nutzen
- Bereitschaft, sich mitzuteilen, eigenes Wissen mit anderen zu teilen, eigene Fähigkeiten der Gruppe zur Verfügung zu stellen, mentale Modelle zu teilen und Handlungsregulationsprozesse zu etablieren

#### **2.2.5.3 Kompetenzen in der Handlungsdimension „Fertigkeiten“<sup>4</sup>**

- persönliche Ziele der Gruppenarbeit („hidden agenda“) erkennen, sie transparent machen und entsprechend auf der Sachebene individuelle Ziele und jene der Gruppe offen aushandeln
- bewusste Artikulation und Interpretation von Zielen und Potenzialen vor dem Hintergrund des Gruppenprozesses: Konfliktlinien klären, Vereinbarungen treffen, Abmachungen einhalten etc.

---

<sup>4</sup> Insbesondere bei der Präzisierung der Fertigkeiten, lassen sich bei Bedarf die einzelnen Gruppenprozessphasen weiter präzisieren.

- eigene Funktion (Aufgabe / Rolle) innerhalb der Gruppe mit denen der anderen Gruppenmitglieder unter Berücksichtigung der eigenen und fremden Interessen abstimmen
- eigene Funktion (Aufgabe / Rolle) innerhalb der Gruppe in Hinblick auf Gruppenziele, Gruppengröße, Komplexität der zu bearbeitenden Aufgaben / Probleme, gemeinsame Verantwortlichkeit der Gruppe, und Komplementarität der Fähigkeiten reflektieren und auf das Handeln der Gruppe abstimmen
- geteilte mentale Modelle sowie Handlungsregulationsprozesse abstimmen

Spezielle Fähigkeiten für Gruppenleiter:

Mitglieder für die Arbeit in der Gruppe motivieren

- Ziele der Gruppe klar formulieren, dabei die Ziele der einzelnen Mitglieder transparent machen und offen aushandeln lassen (moderieren)
- Kohäsion schaffen, indem beispielsweise die Gruppe durch realistisch formulierte Ziele zu Erfolgen geführt wird
- Verteilung der Aufgaben in Hinblick auf die Potenziale der Gruppenmitglieder moderieren
- den Gruppenmitgliedern Freiräume zur Bewältigung der Aufgaben geben
- Determinanten des Gruppenprozesses (transaktives Gedächtnis, geteilte mentale Modelle, Handlungsregulationsprozesse) positiv formen
- falls die Gruppe erst zusammengestellt werden muss: Fähigkeiten potenzieller Gruppenmitglieder kennen, mögliche Spannungen und Potenziale, die sich aus den verschiedenen Persönlichkeiten und Fachkompetenzen der Mitglieder ergeben können, antizipieren

### **3 Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung kooperativen Lernens**

#### **3.1 Förderung kooperativen Lernens**

##### **3.1.1 Theoretische Konzepte**

In der Literatur besteht kein Mangel an Methoden zur Förderung von Teamkompetenzen. Workshopkonzepte und Trainings finden sich in großer Zahl (vgl. exemplarisch HERGOVICH 2001; RABENSTEIN ET AL. 1996; WEBER ET AL. 1996; RÖSCHMANN 1996; MITSCHKA 2002; KÖRBITZ et al. 2001; KLIPPERT 2001; FRANCIS/YOUNG 1996; HINSCH/PFINGSTEN 1998). Daneben gibt es eine kaum überschaubare Anzahl von

Literatur, die insbesondere auf das Leiten von Gruppen eingeht und Hinweise für Trainer und Teamleiter gibt (vgl. exemplarisch STAHL 2002; LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000; REDLICH 1997; SCHOLTES 1992; KATZENBACH, J. R./SMITH 1993; BLOCK 2000; DECKER 1994). Hingegen gibt es wesentlich weniger Ausführungen, die sich mit den didaktischen Grundlagen einer Förderung sozialer Kompetenzen oder gar Teamfähigkeiten befassen. So stützen sich etwa auch HINSCH und PFINGSTEN (1998), die mit ihrem „Gruppentraining Sozialer Kompetenzen (GSK)“ eher den Weg eines (therapeutischen) Verhaltenstrainings zur Förderung sozialer Kompetenzen einschlagen, auf die Theorie des Konditionierens, sozial-kognitive Lerntheorien, und kognitive Lernansätze (HINSCH/PFINGSTEN 1998, S. 44 ff.). Diese Theorien werden jedoch vornehmlich erläutert, nicht jedoch in einen begründenden Zusammenhang zum eigenen Förderungskonzept gebracht.

EULER (2001) untersucht lernpsychologische Theorien in Hinblick auf die Frage, welche Anknüpfungspunkte sie für den Aufbau von Sozialkompetenzen bieten. Dabei werden insbesondere die behavioristische Lerntheorie (Lernen am Erfolg), die sozial-kognitive Lerntheorie (Lernen am Modell), die kognitive Lerntheorie (Lernen durch den Auf- und Ausbau von kognitiven Strukturen) sowie handlungsorientierte und konstruktivistische Lerntheorien (Lernen durch Handeln und Problemlösen) ausgewertet. Aus der Zusammenführung schlägt er dann als Leitlinie für die Gestaltung von Lernarrangements zur Förderung sozialer Kompetenzen vor, „dass sich praktische Erfahrungen mit theoretischen Reflexionen verzahnen sollen“ (EULER 2001, S. 368). Ebenso soll das Beobachten von Modellen mit eigenem Üben, Feedbackgeben und -nehmen verschränkt werden.

### **3.1.2 Gestaltungsprinzipien und -hinweise**

„Lernen kann – wie Denken und Erkennen – als selbst gesteuerter Prozess zur Konstruktion von Wirklichkeit bezeichnet werden, wobei diese Aktivität rekursiv auf der Grundlage vorhandener Strukturen und Netzwerke erfolgt“ (SIEBERT 1999, S. 20). Lehren ist schließlich die Unterstützung des Lernprozesses. Als Grundprinzip zur Förderung sozialer Kompetenzen sollten daher – vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lernverständnisses (vgl. exemplarisch BRANSFORD ET AL. 2002, S. 68 ff.; GAGE/BERLINER 1998, S. 496 ff.; SIEBERT 1999, S. 20 ff.) – Situationen geschaffen werden, die

- möglichst realitätsnah, problemhaltig und authentisch sind,
- durchaus komplex gestaltet sind,

- den Lernenden aktivieren, seine eigenen Konstrukte zu entwickeln,
- ein dynamisches Wechselspiel von Tun und Denken, von aktivem Handeln und Reflexionen über dieses Handeln, bieten.

Dem Lehrenden kommt damit die Aufgabe zu, Situationen darzubieten, die besonders geeignet sind, den Lernenden Erlebnisse und Erfahrungen in Hinblick auf die angestrebten sozialen Kompetenzen zu ermöglichen. Außerdem muss er den Reflexionsprozess der Lernenden unterstützen, die Lernenden anleiten, in sinnvoller Weise über das eigene soziale Handeln nachzudenken und es mit den angestrebten kooperativen Kompetenzen zu vergleichen. Für die Gestaltung solcher authentischen Lernumgebungen wird von folgenden Annahmen ausgegangen: (1) Jede private oder berufliche Umgebung setzt Kooperationskompetenzen voraus – aus diesem Grunde bietet sie auch Potenziale zu ihrer (Weiter-)Entwicklung. (2) Jede Lernumgebung hat neben kognitiv-fachlichen unverzichtbar auch sozial-kommunikative und damit kooperative Bezüge. Diese können bewusst aufgenommen und zielgerichtet gestaltet werden. Diese Überlegungen führen zu folgendem Gestaltungsmodell (Abbildung 6):

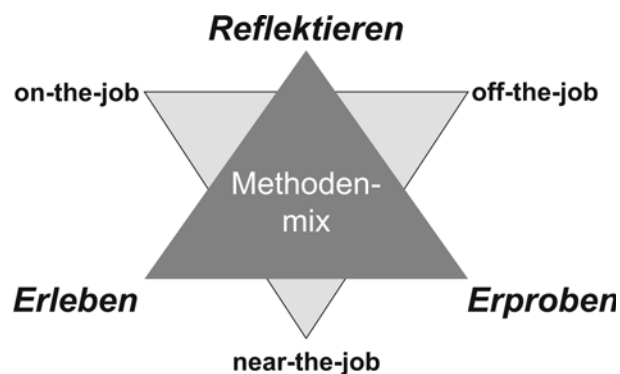


Abbildung 6: Erfahrungslernen als Prinzip zur Förderung sozialer Kompetenzen und mögliche Gestaltungselemente (EULER 2003)

*Erlebnissituationen* werden geschaffen, indem die Teilnehmer aufgefordert werden, eigene Erlebnisse zu schildern. Auch können Filmausschnitte gemeinsam betrachtet werden oder eine Situation kann schriftlich geschildert und gelesen werden. Schließlich lassen sich Rollenspiele und Simulationen entwerfen, in denen die Teilnehmer bestimmte Positionen und Aufgaben übernehmen und miteinander agieren.

Die Phase des *Reflektierens* lässt sich gestalten, indem all diese Situationen in Hinblick auf die jeweils gesetzten Lerninhalte besprochen werden. Diese Fokussierung geschieht beispielsweise durch konkrete Beobachtungsaufträge. Auch werden die Lernenden mittels Beobachtungsbögen angehalten, auf bestimmte (Verhaltens-)Merkmale besonders zu achten. Um einzelne Lernziele besonders zu vertiefen,

können Rollenspiele per Video aufgenommen und dann geeignete Filmsequenzen zur späteren Reflexion ausgewählt werden. Eine weitere Möglichkeit, die Reflexion zu unterstützen, sind schriftliche oder mündliche Kommunikationsübungen. Durch sie können Situationen auf wesentliche Lernziele reduziert werden. Hierzu können dann gezielt Aufgaben formuliert werden. Die Lernenden können diese Aufgaben nutzen, um zunächst für sich Lösungen für mögliches sozialkompetentes Handeln zu finden. Später können diese Lösungen verglichen und diskutiert werden. Ein solches „Vor-Denken“ und „Nach-Denken“ lässt sich in der Reflexionsphase beliebig kombinieren. Für das *Erproben* eignen sich am besten wiederum möglichst vollständige Situationen (aus dem Alltag) und Rollenspiele. Sie werden genutzt, um Erkenntnisse aus der Reflexionsphase („Vor-Denken“) einzuüben und zu vertiefen. Die Lernenden werden dabei aufgefordert, bestimmtes Verhalten auszuprobieren.

Der Lernprozess wird nun gestaltet, indem sich diese drei Phasen immer wieder abwechseln und aufeinander beziehen. Dies kann grundsätzlich in alltäglichen, realen Situationen (Alltag des Auszubildenden, „on-the-job“) geschehen, wird im Rahmen der Berufsschule jedoch vor allem „near-the-job“ (mittels an realen Situationen angelehnten Simulationen und Rollenspielen) oder „off-the-job“ (mittels auf spezifische Lernziele abzielenden Kommunikationsübungen) angelegt werden.

### **3.1.3 Anbindung an verbreitete Methodenformen (insb. Gruppenarbeit)**

Die Förderung von Team- und Kooperationskompetenzen mittels Gruppenarbeit zu gestalten liegt auf der Hand. Jedoch wäre die Annahme, Gruppenarbeit fördere per se bereits Sozialkompetenzen zu kurz gegriffen. Zudem ist Gruppenarbeit nicht die einzige Methode zur Förderung von Teamkompetenzen. So zeigen beispielsweise BAUER-KLEBL, EULER und HAHN (2001) Möglichkeiten der Förderung von Sozialkompetenzen durch das Lehrgespräch auf, DUMPERT (2001) betrachtet diesbezüglich eingehend Gestaltungsmöglichkeiten von Mitarbeitergesprächen.

Nach dem hier vertretenen Ansatz (zur Förderung) von Sozialkompetenzen (und damit auch Teamkompetenzen) manifestieren sich diese stets in den drei Handlungsdimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten. Während für die ersten beiden Dimensionen durchaus Methoden der Einzelarbeit oder des Plenarunterrichts denkbar sind, werden für *Teamfertigkeiten* Gruppen- und Teamsituationen unabdingbar, da diese Fertigkeiten nur in der Interaktion innerhalb einer Gruppe praktiziert werden können. Zudem genügt es nicht, Fertigkeiten lediglich darzubieten, vielmehr müssen



sie, um nachhaltig übernommen werden zu können, von den Lernenden selbst praktiziert und erprobt werden können.

DÖRIG, EULER und KÄPPELI (2001) strukturieren mögliche Formen von Teamarbeit wie folgt.

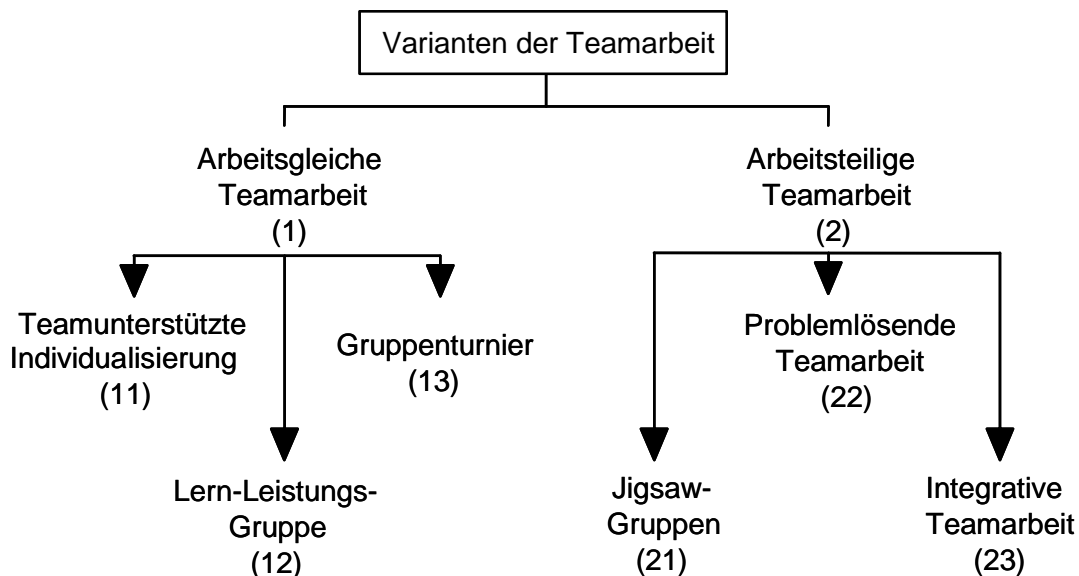


Abbildung 7: Varianten der Teamarbeit (DÖRIG et al. 2001, S. 3)

Diese Abbildung gibt einen Überblick, in den sich die meisten Gruppenmethoden einordnen lassen. Sie sagt nichts über die Lernziele, Arbeitsaufträge oder weitere Gestaltungsformen aus. Ein Rollenspiel kann beispielsweise je nach Ziel als „Lern-Leistungs-Gruppe“ oder „Problemlösende Teamarbeit“ arrangiert werden. In diesem Sinne können die Gruppenmethoden aus der Literatur (vgl. exemplarisch KLIPPERT 2000, 2001; LENZEN 1997; KNOLL 1997) eingegliedert werden.

### 3.2 Prüfung von Teamkompetenzen

Zur Gestaltung der Prüfung werden zunächst folgende Fragestellungen relevant (vgl. detailliert Walzik 2003b, S. 44 ff.):

- Was soll beurteilt werden? (Beurteilungsobjekt)
- Welche Anforderungen werden an die Beurteilung gestellt?
- Mit welchem Ziel soll beurteilt werden?
- Welche Maßstäbe werden bei der Beurteilung angelegt?
- Wann und wie (häufig) wird beurteilt? (Zeit)
- Durch wen soll die Beurteilung erfolgen?
- Wie soll die Beurteilung erfolgen? (Art und Form der Beurteilung)
- In welcher Art / Form erfolgt die Rückmeldung?

Wesentlich für die Betrachtung dieser acht Dimensionen ist folgender Gedanke: Es gibt keine allgemein gültigen Antworten auf die einzelnen Fragen bzw. Dimensionen, sondern es hängt von den Zielen und den Rahmenbedingungen der Prüfung ab, wie man eine Prüfung auf den einzelnen Dimensionen positioniert. Diese Positionierung sollte daher bewusst vorgenommen werden. Beispielsweise können die Rahmenbedingungen der Prüfung es verunmöglichen, jedem Prüfling eine ausführliche schriftliche Rückmeldung zukommen zu lassen. Andererseits könnte es aber beispielsweise möglich sein, im Verlaufe eines Jahre zwei zeitpunktbezogene, kriterienorientierte und zusätzlich weitere zeitraumbezogene, individualnormorientierte Prüfungen zu gestalten.

Neben diesen Gestaltungsmöglichkeiten ist zu beachten, dass die Beobachtung von menschlichem Verhalten stark durch verschiedene Verzerrungseffekte beeinflusst wird (Halo Effekt, Primacy Effekt, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hypothesenkonforme Wahrnehmung, Self-Fulfilling-Prophecy, Mittelwerttendenzen etc.<sup>5</sup>). Es gibt jedoch keine Patentrezepte, wie mit solchen Verzerrungseffekten umgegangen werden kann. Empfehlungen werden dahingehend gegeben, dass Prüfer sich der Effekte bewusst sein müssen und das eigene Beobachtungs- und Bewertungshandeln vor dem Hintergrund der Verzerrungseffekte stets kritisch hinterfragen müssen. Inwieweit Lehrer oder Schüler ohne weitere Schulung zu „befriedigenden“ Beurteilungen in der Lage sind, könnte eine interessante Forschungsfrage sein.

### **3.3 Beispiele, insbesondere aus dem schulischen Bereich**

Nach diesen eher theoretischen Ausführungen sollen nun einige Beispiele aus der Praxis, in denen Teamfähigkeiten gefördert wurden, betrachtet werden, um entsprechende „weiße Flecken“ für das Modellversuchsprogramm zu erkunden. Dabei kann im Rahmen dieses Dossiers nicht auf alle in anderen Forschungsprojekten dokumentierten Erfahrungen vollumfänglich eingegangen werden. So wird für die Bereiche der Förderung sowie der Prüfung jeweils ein Forschungsprogramm herangezogen, ähnliche Erkenntnisse finden sich jedoch jeweils auch in anderen Forschungsprojekten (zur Förderung vgl. BEEK ET AL. 2002; FAßHAUER et al. 2001; MANDL/BEITINGER 1997; zur Prüfung vgl. BREUER/HÖHN 1999; LEHMKUHL/PROß 1996; KATZENBACH, A. 1998).

---

<sup>5</sup> Zur genauen Beschreibung der erwähnten Effekte vgl. WALZIK, 2003b, S. 50 ff.

### 3.3.1 Beispiele aus dem Modellversuchsprogramm KOLIBRI<sup>6</sup>

Die schulische Förderung von Sozialkompetenzen barg im Modellversuchsprogramm KOLIBRI häufig das Problem, dass durch den Einsatz von Beobachtungsbögen (vgl. exemplarisch FÖRAK 2003, S. 30 ff.; LOK-TEAM 2003, S. 47 ff.) und Feedbackgesprächen (vgl. exemplarisch KUS 2003, S. 16 ff.; INTRALOK 2003, S. 128 ff.) Methoden notwendig waren, die den Schülern (und auch manchen Lehrern) zunächst weniger vertraut waren. Sie mussten daher zunächst von beiden Seiten erlernt werden. Im Sinne einer Kontinuität der Ausbildung wäre es an dieser Stelle wünschenswert, wenn die Sensibilisierung für soziale Kompetenzen bereits im allgemein bildenden Unterricht vor der Berufsausbildung einsetzen würde (vgl. PIENING 2003a; LOK-TEAM 2003, S. 15 sowie S. 21 ff.). Dies war in der Regel nicht der Fall, und so musste eine Klasse langsam an sozialkompetenzbezogene Lerninhalte und Förderungsmethoden herangeführt werden. Der Sinn und Zweck von Selbstreflexionsprozessen beispielsweise wurde den Schülern meist erst nach einem ersten Reflexionsdurchgang bewusst, wenn sie die Erkenntnisse aus einer ersten Reflexionsphase für die folgende Phase nutzen konnten. Gute Erfahrungen wurden gemacht, wenn solche Reflexionen von Beginn an durch Lehrer und Ausbilder getragen wurden: Reflexionsprozesse ließen sich im schulischen Unterricht meist besser gestalten als im Betrieb, dazu war es allerdings nötig, dass auch die Tätigkeiten und Erfahrungen im Betrieb – beispielsweise anhand eines Pflichtenheftes – von den Auszubildenden dokumentiert wurden. Zudem war es notwendig, eine Kontinuität zwischen Betrieb und Schule aufrechtzuerhalten, d. h. Lernprozesse kontinuierlich über beide Lernorte hinweg zu gestalten (PIENING 2003a). Diese Notwendigkeit wird sich in Zusammenhang mit rein schulischer Förderung von Sozialkompetenzen nicht ergeben, jedoch wird es auch hier wichtig sein, den Lernprozess fortlaufend gestalten zu können.

Erfahrungen mit dem Einsatz von Assessment Center ergaben in KOLIBRI etwa folgendes Bild: Assessment Center, die auf soziale Kompetenzen fokussieren und in der Schule durchgeführt werden, sind für Betriebe attraktiv, da sie ihnen Ressourcen ersparen und zudem nach der Ausbildung genauere Informationen über Bewerber geben. Lehrer haben jedoch in der Regel keine Ausbildung als entsprechender Assessor und können Assessment Center (häufig) nicht durchführen.

---

<sup>6</sup> Im Programm „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI)“ waren 28 Modellversuche aktiv, es wurde von Oktober 1999 bis Februar 2004 durchgeführt. Programmträger war Prof. Dr. EULER vom Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.

### 3.3.2 Ergebnisse aus dem Modellversuch

#### „Kundenorientierte Kommunikation“<sup>7</sup>

Der Schwerpunkt dieses Modellversuchs lag zwar in der Förderung und Prüfung von kundenorientiertem Verhalten, viele Erkenntnisse der Prüfung können jedoch auf die Prüfung von Kooperationskompetenzen übertragen werden.

In einem schriftlichen Test wurden kognitive Lernziele geprüft. Dabei wurde besonderes Gewicht auf zielgerichtetes, reflektiertes Verhalten gelegt. Entsprechend wurden den Prüflingen Situationen schriftlich vorgelegt oder per Video vorgespielt. Die Prüflinge sollten dann Kriterien zur Gestaltung des eigenen Verhaltens nennen, begründen und eigene Äußerungen in wörtlicher Rede niederschreiben. Somit war es möglich, reflexive Prozesse offen zu legen. Die Erfahrungen im Modellversuch zeigten, dass Situationsbeschreibungen und Videoeinsatz prinzipiell realisierbar und unproblematisch waren und dass die Korrekturen anhand von Musterlösungen, die als Anleitung zur Korrektur verstanden werden sollten und individuelle Lösungswege offen ließen, reliabel waren. Problematisch waren lediglich erste Versuche, der Korrektur strikte Bewertungsmaßstäbe vorzugeben, welche die Inhalte als positiv erachteten Verhaltens zu stark einengten.

Die mündliche Prüfung wurde als Rollenspiel gestaltet. Die Kriterien für das Verhalten ergaben sich aus den Inhalten der vorangegangenen Schulung. Das gezeigte Verhalten wurde mittels Beobachtungsbögen mit Kriterien verglichen, wodurch eine Trennung von Beobachtung und Bewertung erreicht werden konnte. Dabei waren jeweils für die Benotung nur diejenigen Kriterien relevant, die auch tatsächlich beobachtet werden konnten. Erfahrungen mit dieser mündlichen Prüfung zeigten, dass das Rollenspiel ausreichend differenziert war, um sozialkompetentes Verhalten zu beurteilen und Hinweise auf Stärken und Schwächen zu geben. Auch erwiesen sich die Beobachtungsbögen als prinzipiell geeignet. Die Autoren des Abschlussberichts berichten jedoch von der Schwierigkeit, „von fachlichen Inhalten weitgehend abzusehen und sich auf das sozial-kommunikative Handeln zu konzentrieren“ (DUMPERT ET AL. 2003, S. 182), d. h., dass Prüfer Probleme haben, Produkt und Prozess des situativen Verhaltens zu trennen und eine Note, die sich nur auf den Prozess beziehen soll stark von den inhaltlichen Ergebnissen beeinflusst wird. An dieser Stelle könnte sich ein Ansatzpunkt für das Modellversuchsprogramm ergeben. Ebenso interessant erscheint die Frage, inwieweit Fähigkeiten, welche „off-the-job“ (vgl. Abbildung 6),

---

<sup>7</sup> DUMPERT ET AL., 2003.

also außerhalb der beruflichen Situation, gelernt werden, später auf die berufliche Situation übertragen werden können.

## **4 Rahmenbedingungen zur Förderung von kooperativem Lernen in der Berufsausbildung**

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die bisherigen Kapitel. Sie sind jedoch nicht als umfassende Erkundung der Rahmenbedingungen zu verstehen, sondern auch vor dem Hintergrund der Ausführungen des Dossiers 5 („Qualitätsförderliche Unterstützungsstrukturen ...“) zu lesen.

### **4.1 Bedingungen auf Seiten der Lernenden**

„Die beste Vorbereitung auf Gruppenarbeit ist eine gelungene Gruppenarbeit!“ (MEYER 1993, S. 218). Dieser Satz mag zunächst widersprüchlich klingen, kann aber auch in der Weise verstanden werden, dass Lernvoraussetzungen für Gruppenarbeit selbst wieder Lernziele sein können. In einer Klasse, die noch niemals zuvor Gruppenarbeit erlebt hat, wird es unmöglich sein, „aus dem Stand“ mit Gruppenarbeit zu beginnen. Gruppenarbeit erfordert eigene Fähigkeiten. Ebenso wie konzentriertes Zuhören und Mitschreiben bei einem Vortrag geübt werden kann, kann auch Gruppenarbeit als Methode geübt werden<sup>8</sup>. GUDJONS schlägt in diesem Zusammenhang vor: „Der Übergang vom Frontalunterricht zur Kleingruppenarbeit erfolgt sinnvoller Weise in kleinen Schritten.“ (GUDJONS 1993, S. 26). Ohne die einzelnen von Gudjons aufgeführten Schritte an dieser Stelle darzustellen, handelt es sich, zusammenfassend gesprochen, um ein Prozess des Scaffolding und Fading (vgl. exemplarisch DUBS 1995, S. 138 ff.; DÖRIG et al. 2001, S. 24 f.), innerhalb dessen, die Schüler zu immer größerer Selbstständigkeit geführt werden müssen.

In Anlehnung an die Teamrose (vgl. Kapitel 2) können ebenso die Dimensionen dieses Modells gleichermaßen als Lernvoraussetzungen oder Lernziele verstanden werden. Die Dimensionen „Komplexität der Aufgabe“ und „Autonomie der Gruppe“ beispielsweise können sich als Lernvoraussetzungen formulieren lassen: „Die Lernenden müssen *bereit* sein, eigenverantwortlich komplexere Aufgaben (als sie es bisher gewohnt waren) zu lösen.“ Das entsprechende Lernziel könnte lauten: „Die

---

<sup>8</sup> Ähnliche Erfahrungen wurden in den Modellversuchen des Programms KOLIBRI gemacht, vgl. Kapitel 3.3.1.

Lernenden *sollen* komplexe Problemstellungen eigenverantwortlich in Gruppen lösen können.“

Abgesehen von der Dimension „Gruppengröße“, die eine vom Lehrenden zu setzbare Bedingung darstellt, können entlang des Modells der Teamrose nach gleichem Schema weitere Voraussetzungen (und Lernziele) für kooperatives Lernen erkannt werden. Eine detaillierte Ausführung soll an dieser Stelle nicht vorgenommen werden.

## **4.2 Bedingungen auf Seiten der Lehrenden**

Vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 2 kann formuliert werden, dass Lehrende, wenn sie Teamfähigkeiten fördern wollen, selbst gute Teamspieler und Teamleiter sein müssen. Eigene (für die Teilnahme in Teams notwendige) Fähigkeiten sind erforderlich, um im Sinne eines Modelllernens Teamfähigkeiten vorleben zu können. Fähigkeiten zur Teamleitung sind notwendig, um die mit Gruppenunterricht verbundenen Gruppenprozesse sicher steuern zu können. Dazu gehört insbesondere die gezielte Konzeption der Lernumgebung, können doch durch die Wahl der Aufgabenstellung, der zur Verfügung gestellten Materialien, der Zusammensetzung und Größe der Gruppen und der Art der Auswertung der Ergebnisse Abläufe im Gruppenprozess bewusst gesteuert werden. In diesem Sinne werden alle in Kapitel 2 aufgeführten Lernziele (und zwar auf allen Handlungsdimensionen) Voraussetzung für kooperatives Lernen auf Seiten der Lehrenden.

Die Frage des Eingreifens in Gruppenprozesse wird insbesondere bei DANN et al. (2002) thematisiert. Die Studie der Autoren zeigt, dass Lehrende bei Gruppenunterricht tendenziell eher zu häufig als zu selten in das Gruppengeschehen eingreifen und dadurch den Lerngruppen ihre Entwicklung zur Selbstständigkeit erschweren. Entsprechend müssen Lehrende die Fähigkeit besitzen, bewusst abzuwägen, wann, mit welchen Zielen und wie sie Gruppenprozesse der Lernenden steuern wollen.

Für die grobe Strukturierung von Gruppenunterricht bietet sich ein Ablauf entlang der Phasen Planung, Durchführung und Auswertung, wie er von GUDJONS (1993, S. 25 ff.) vorgeschlagen wird, an. Dies ist zum einen in Anbetracht eines handlungsorientierten, die vollständige Handlung betonenden Unterrichts sinnvoll. Darüber hinaus finden sich diese Phasen aber auch innerhalb des Wechsels von Erleben, Reflektieren und Erproben (vgl. Kapitel 3). In diesem Zusammenhang ist es für den Lehren-

den angebracht, ein Methodenrepertoire für Gruppenunterricht zu beherrschen, mit Hilfe dessen diese Phasen unterstützt werden können.

Im Einzelnen lassen sich aufgrund der vorgängigen Überlegungen ergänzend zu den in Kapitel 2 aufgeführten Lernzielen folgende Bedingungen auf Seiten der Lehrenden formulieren:

- Fähigkeit, Gruppenprozesse im Spannungsverhältnis zwischen Eingreifen und Nicht-Eingreifen zu steuern, d. h. (1) Probleme, die das Lernen oder den Unterrichtsablauf behindern, erkennen und steuernd eingreifen sowie (2) Probleme, die für den Lernprozess notwendig sind, als solche erkennen und nicht eingreifen.
- sinnvolle Steuerung / Kontrolle von Gruppenarbeit, Eingriffe gezielt und bewusst vornehmen
- die Lernenden auf die Gruppenarbeit vorbereiten
- Gruppen sinnvoll bilden
- für die Lernvoraussetzungen der Lernenden geeignete Themen wählen
- für die Lernvoraussetzungen der Lernenden Aufgaben / Problemstellungen formulieren
- für die Lernvoraussetzungen der Lernenden geeignete Materialien zur Verfügung stellen
- Auswertungsprozesse der Gruppenarbeit in Hinblick auf die Lernziele sinnvoll gestalten

### **4.3 Antizipation möglicher Schwierigkeiten bei widrigen Rahmenbedingungen**

Das Modellversuchsprogramm soll nicht von einer idealistischen Feiertagspädagogik ausgehen, sondern auch unter der Prämisse von teilweise schwierigen Rahmenbedingungen planen. Es sollen handhabbare Konzepte gefunden werden, die sich, wenn auch nicht ohne weiteres, so doch zumindest ohne spezielle ideale Rahmenbedingungen umsetzen lassen. In diesem Sinne sollen abschließend einige Schwierigkeiten antizipiert werden, die bei der Entwicklung von Förderungs- und Prüfungskonzepten bewusst beachtet werden sollen. Die folgende Ausführung erhebt dabei allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es handelt sich vielmehr um einige Ansatzpunkte, die ggf. im Verlaufe des Programms wirksam oder auch widerlegt werden können.

*Mögliche Probleme bei der Etablierung von Konzepten*

Die Erarbeitung eines in sich abgeschlossenen Verständnisses relevanter, zu fördernder Teamfähigkeiten benötigt Zeit und eine genaue Abstimmung zwischen den Lehrenden, die mit diesem Konzept arbeiten werden. Bisweilen ist es möglich, bestehende Konzepte zu adaptieren<sup>9</sup>, jedoch bedarf es stets der Anpassung auf die konkrete Lehr-Lernsituation. Eine Adoption – im Sinne einer Übernahme im Maßstab 1:1 – wird nie möglich sein. Einerseits werden also Wege gefunden werden müssen, deren zeitlicher Aufwand sich vertreten lässt. Andererseits dürfen die entwickelten Konzepte von „Teamfähigkeiten“ keine zufällige Auswahl einiger Schlagworte sein. Dies erfordert seitens der Lehrer Fähigkeiten zur Curriculumpräzisierung, die nicht notwendigerweise Inhalt ihrer Ausbildung waren.

### *Qualifikation der Lehrer zur Förderung der angestrebten Fähigkeiten*

Die Erfahrungen aus den KOLIBRI-Modellversuchen zeigen, dass die Förderung überfachlicher Kompetenzen – ebenso wie die Förderung von Fachkompetenzen – die zu fördernden Kompetenzen seitens der Lehrer voraussetzt. Die „Organisation Berufsschule“, die stark geprägt ist „von einer Kritikkultur und dem ‚Einzelkämpfertum‘ der Lehrenden“ (FABHAUER 2001, S. 200) erschwert jedoch Lehrenden, Teamfähigkeiten zu entwickeln und zu leben. Hier müssen Wege gefunden werden, wie Lehrer Teamfähigkeiten aufbauen sowie im Alltag der Schule anwenden und vorleben können.

### *Mögliche Probleme im Rahmen der Prüfung von Teamfähigkeiten*

Speziell im Rahmen von Gruppenarbeiten kann ein Lehrer nicht die Aktivitäten aller Schüler im Auge behalten und „objektiv“ beurteilen. Demzufolge müssen Wege gefunden werden, wie dennoch eine valide Bewertung erfolgen kann. Pool-Noten oder gegenseitige Bewertungen von Schülern untereinander (vgl. exemplarisch KLIPPERT 2001, S. 194f.) setzen ein gewisses Maß an Vertrauen der Schüler untereinander sowie Konfliktfähigkeiten voraus und können daher nicht ohne weiteres eingesetzt werden. Zudem ist zu bedenken, dass „Beurteiler kaum in der Lage sind, mehr als sieben Beurteilungskriterien unabhängig voneinander zu unterscheiden“ (SEYFRIED 1995, S. 143). Da sieben Kriterien in der Regel nicht ausreichen werden, um Teamfähigkeiten befriedigend beschreiben zu können, muss bei jedem Beobachtungsauf-

---

<sup>9</sup> Dies ist beispielsweise im Modellversuch „LOK Team“ geschehen, in dem das Förderkonzept von DaimlerChrysler „Ausbildung im Dialog“ (vgl. RIPPER/WEISSCHUH, 1999) auf die Schule übertragen wurde (vgl. LOK-TEAM, 2003).



trag eine Fokussierung auf bestimmte Kriterien erfolgen. In der Folge werden Systeme entwickelt werden müssen, bei denen Beobachtungskriterien „sinnvoll rotieren“ können.

### *Motivation der Schüler*

Auch wenn vorstellbar ist, dass das Thema der überfachlichen Kompetenzen für die Schüler zunächst einen Neuheitswert hat und ein gewisses Interesse hervorruft, kann ähnlich wie im Bereich der Fachkompetenzen nicht mit einer hohen Motivation der Schüler gerechnet werden. Speziell für Teamfähigkeiten, bei deren Prüfung das Kompetenz-Performanz-Problem (FRIEDE 1995, S. 349) besonders zum Tragen kommt, bedeutet dies, dass eine Prüfung stark erschwert werden kann, wenn Schüler papageienartig bestimmte Floskeln und Verhaltensweisen, die zuvor als für Teamfähigkeit notwendig ausgewiesen wurden, nachahmen, um eine gute Note zu erzielen. Ebenso können starke Konkurrenzen zwischen den Schülern bestimmte (prüfungswirksame) Selbstbewertungskonzepte ad absurdum führen.

## **5 Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich**

Vor dem Hintergrund der vorgängigen Betrachtungen können für diesen Maßnahmenbereich folgende zielleitende Fragestellungen präzisiert werden:

1. Durch welche unterrichtlichen Konzepte kann das Lernen von ausgewählten Teamkompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen (a) betrieblicher Arbeitsteams, (b) schulischer Lerngruppen gefördert werden? Welche sinnvollen Lernziele können präzisiert werden? Welche Methoden erweisen sich als praktikabel zur Förderung dieser Lernziele? Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich?
2. Wie können Lernziele und Lernerfolge auf den drei Handlungsdimensionen „Wissen“, „Einstellungen“ und „Fertigkeiten“ geprüft werden? Welche Konzepte zur Prüfung von Teamfähigkeiten erweisen sich dabei – insbesondere in Hinblick auf die acht beschriebenen Prüfungsdimensionen – als praktikabel?
3. In welcher Weise und unter welchen Rahmenbedingungen kann eine Integration von Förder- und Prüfungskonzepten für kooperatives Lernen in den Alltagsunterricht gelingen?
4. Wie können die Lehrenden auf die Förderung und Prüfung von Teamkompetenzen vorbereitet werden?

**6 Literatur**

- BARENT, VOLKER (1997): *Werkzeuge für die moderatorlose Gruppenarbeit: Konzeption - Realisierung - Einsatzpotentiale*. Wiesbaden.
- BAUER-KLEBL, ANNETTE / EULER, DIETER / HAHN, ANGELA (2001): *Das Lehrgespräch - (auch) eine Methode zur Entwicklung von Sozialkompetenzen?* Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 13, Paderborn.
- BEEK, HEINZ / BENDIG, BURKHARD / FAßHAUER, UWE / GIEBENHAIN, DAGMAR / NICKLIS, HERBERT / ROMER, CLAUDIA / RÜTZEL, JOSEF (2002): *Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch "Differenzierende Lernkonzepte als Beitrag zur Flexibilisierung und Regionalisierung beruflicher Bildung" DIFLEX*. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) / Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz / Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) / Technische Universität Darmstadt (Hrsg.). Internet: [http://help.bildung.hessen.de/abteilung\\_3/projekte/diflex/materialien/3\\_DIFLEX\\_Abschlussbericht\\_Teil\\_2.zip](http://help.bildung.hessen.de/abteilung_3/projekte/diflex/materialien/3_DIFLEX_Abschlussbericht_Teil_2.zip), 28.06.2004.
- BLOCK, CARL HANS (2000): *Von der Gruppe zum Team: wie Sie die Zusammenarbeit in funktionsorientierten Unternehmen verbessern*. München.
- BRANSFORD, JOHN D. / BROWN, ANN L. / COCKING, RODNEY R. (Hrsg., 2002): *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (Expanded Edition). Washington, D.C.
- BREUER, KLAUS / HÖHN, KATHARINA (1999): *Abschlussbericht des Wirtschaftsmodellversuchs "Entwicklung und Implementation eines Qualitätsförderungssystems für die handlungsorientierte Abschlußprüfung zum Versicherungskaufmann/ zur Versicherungskauffrau auf der Grundlage der Ausbildungsverordnung vom 8.2.1996"*. Karlsruhe.
- DANN, HANS-DIETRICH / DIEGRITZ, THEODOR / ROSENBUSCH, HEINZ S. (2002): *Gruppenunterricht im Schulalltag: Ergebnisse eines Forschungsprojekts und praktische Konsequenzen*. In: PÄDAGOGIK, 54. Jg. (Heft 1), S. 11-14.
- DECKER, FRANZ (1994): *Teamworking: Gruppen erfolgreich führen und moderieren*. München.
- DÖRIG, ROMAN / EULER, DIETER / KÄPPELI, MICHAEL (2001): *Teamarbeit in der Hochschullehre variationsreich gestalten*. Hochschuldidaktische Schriften, Band 2, St. Gallen.
- DUBS, ROLF (1995): *Lehrerverhalten*. Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik, Band 23, Zürich, 1. Auflage.
- DUMPERT, MICHAEL (2001): *Entwicklung von Sozialkompetenzen als Herausforderung für Führungskräfte*. Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 14, Paderborn.
- DUMPERT, MICHAEL / EULER, DIETER / HANKE, BARBARA / REEMTSMA-THEIS, MONIKA (2003): *Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung: Abschlussbericht des Modellversuchs "Modernisierung und Differenzierung der dualen Berufsbildung am Beispiel der Förderung von kundenorientierten Sozialkompetenzen"*. Bielefeld.
- EULER, DIETER (2001): *Manche lernen es - aber warum?* In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Band (Heft 3), S. 346–374.

- EULER, DIETER (2003): *Sozialkompetenz - erlernbare Eigenschaft*. In: HR-Today: Das Schweizer Human Ressource Management-Journal (Heft 6/2003 Juni), S. 14.
- EULER, DIETER / HAHN, ANGELA (2004): *Wirtschaftsdidaktik*. Bern.
- FABSHAUER, UWE (2001): *Themenzentrierte Interaktion in der Evaluation von Teamarbeit*. In: FABSHAUER, UWE / BENDIG, BURKHARD / GIEBENHAIN, DAGMAR / RÜTZEL, JOSEF (Hrsg., 2001): *Beweglichkeit ohne Beliebigkeit: Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung* (Band 6). Bielefeld, S. 194-208.
- FABSHAUER, UWE / BENDIG, BURKHARD / GIEBENHAIN, DAGMAR / RÜTZEL, JOSEF (Hrsg., 2001): *Beweglichkeit ohne Beliebigkeit. Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Schule* (Band 6). Bielefeld.
- FÖRAK (2003): *Förderung arbeitsprozessbezogener Kompetenzen zwischen den Lernorten Schule und Betrieb (FÖRAK)* (Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch). Hamburg: Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg.
- FRANCIS, DAVE / YOUNG, DON (1996): *Mehr Erfolg im Team: Ein Trainingsprogramm mit 64 Übungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit in Arbeitsgruppen*. Hamburg, 5. Auflage.
- FRIEDE, CHRISTIAN K. (1995): *Ein multi-modales Prozeßmodell von Sozialkompetenz*. In: PÄTZOLD, GÜNTER / WALDEN, GÜNTER (Hrsg., 1995): *Lernorte im dualen System der Berufsbildung* (Heft 177). Bielefeld, S. 645-364.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH / GRÖNER, HOST (1999): *Zusammenarbeit erfolgreich gestalten: Eine Anleitung mit Praxisbeispielen*. Beck-Wirtschaftsberater im dtv, München, 1. Auflage.
- GAGE, NATHANIEL L. / BERLINER, DAVID C. (1998): *Educational Psychology*. Boston und New York, 6. Auflage.
- GUDJONS, HERBERT (1993): *Gruppenunterricht: Eine Einführung in Grundfragen*. In: GUDJONS, HERBERT (Hrsg., 1993): *Handbuch Gruppenunterricht* (54. Jg.). Weinheim, S. 12-53.
- HERGOVICH, DORIS (2001): *Teamarbeit soziales Lernen in berufsbildenden Schulen und Institutionen*. MUMMM - Motivierende Unterrichtsmaterialien mit Methode, Linz.
- HINSCH, RÜDIGER / PFINGSTEN, ULRICH (1998): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK): Grundlagen, Durchführung, Materialien*. Materialien für die klinische Praxis, Weinheim, 3., überarb. Auflage.
- HUBER, ANDREAS (1999): *Die Blütezeit für Teamarbeit wird erst noch kommen*. In: Psychologie Heute, 1999 (Heft 8), S. 36-39.
- INTRALOK (2003): *Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch: Innovationstransfer in der Lernortkooperation (INTRALOK)* (Abschlussbericht). Wiesloch, Dortmund: Hubert-Sternberg-Schule, Wiesloch; Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität Dortmund.
- KATZENBACH, ANITA (1998): *Erfassen und Bewerten von Teamfähigkeiten im Rahmen einer ganzheitlichen Berufsausbildung*. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4 (Jg. 1998), S. 40-41.
- KATZENBACH, JON R. / SMITH, DOUGLAS K. (1993): *The wisdom of teams: creating the high-performance organization*. Boston, Massachusetts.

- KLAFKI, WOLFGANG (1993): *Lernen in Gruppen: Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen*. In: GUDJONS, HERBERT (Hrsg., 1993): *Handbuch Gruppenunterricht*. Weinheim, S. 54-71.
- KLIPPERT, HEINZ (2000): *Team-Entwicklung im Unterricht Anregungen zur Effektivierung der Gruppenarbeit*.
- KLIPPERT, HEINZ (2001): *Teamentwicklung im Klassenraum: Übungsbausteine für den Unterricht*. Beltz-Praxis, Weinheim, 5. Auflage.
- KNOLL, JÖRG (1997): *Kleingruppenmethoden effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen*. Beltz Weiterbildung, Weinheim, 2. überarb. Auflage.
- KÖRBITZ, ACHIM / ZAJONC, NADJA / HARTOG, HENKO (2001): *Teamkompetenz - eine Schlüsselqualifikation entwickeln*. In: PÄDAGOGIK, 53. Jg. (Heft 4), S. 23-28.
- KUS (2003): *Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsbildung (KUS): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Magdeburg: Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- LANGMAACK, BARBARA / BRAUNE-KRICKAU, MICHAEL (1993): *Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen; ein praktisches Lehrbuch*. Weinheim, 4. Auflage.
- LANGMAACK, BARBARA / BRAUNE-KRICKAU, MICHAEL (2000): *Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen; ein praktisches Lehrbuch*. Weinheim, 7., vollständig überarbeitete Auflage.
- LEHMKUHL, KERSTIN / PROß, GERALD (1996): *Die Beurteilung von Sozialkompetenz in der betrieblichen Erstausbildung: Ergebnisse des Forschungsprojektes "Die Beurteilung von Sozialkompetenz in der betrieblichen Erstausbildung"*. Hochschule & Berufliche Bildung, Band 40, Alsbach/Bergstraße.
- LENZEN, ANDREAS (1997): *Sozialkompetenz durch Gruppenarbeit ein Unterrichtskonzept*. Darmstadt.
- LOK-TEAM (2003): *"Teamarbeit und Berufsorientierung als Gegenstand der Lernortkooperation zwischen Ausbildungsbetrieb, Berufsschule und allgemeinbildender Schule (LOK-Team)"* (Abschlussbericht). Bremen: Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung (FPB) an der Universität Bremen.
- MALIK, FREDMUND (1999): *Der Mythos vom Team*. In: Psychologie Heute, 1999 (Heft 8), S. 32-35.
- MANDL, HEINZ / BEITINGER, GABRIELE (1997): *KOMMIT: Kommunikation im Team* (Praxisbericht Nr. 9). München: Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl.
- MEYER, HILBERT (1993): *Gruppenunterricht: Ratschläge zur Unterrichtsgestaltung*. In: GUDJONS, HERBERT (Hrsg., 1993): *Handbuch Gruppenunterricht*. Weinheim, S. 210-232.
- MITSCHKA, RUTH (2002): *Soziales Lernen in der Praxis - Oder: Wie sie verlernen, bei der Gruppenarbeit nach raschen Lösungen zu suchen*. In: PÄDAGOGIK, 54. Jg. (Heft 1), S. 29-32.

- PIENING, DOROTHEA (2003a): *Beispiele zur Entwicklung von Lernsituationen in kooperativer Form*. In: EULER, DIETER (Hrsg., 2003a): *Handbuch der Lernortkooperation* (Band 2: Praktische Erfahrungen). Bielefeld, S. 23-33.
- PIENING, DOROTHEA (2003b): *Erarbeitung eines Instrumentariums zur Bewertung von Sozial- und Methodenkompetenzen in personenorientierten Dienstleistungsberufen*. In: EULER, DIETER (Hrsg., 2003b): *Handbuch der Lernortkooperation* (Band 2: Praktische Erfahrungen). Bielefeld, S. 278-287.
- RABENSTEIN, REINHOLD / REICHEL, RENÉ / THANHOFFER, MICHAEL (1996): *Das Methoden-Set: 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen*. Münster, 8. Auflage.
- REDLICH, ALEXANDER (1997): *Die soziale Architektur von Gruppen in der Teamentwicklung*. Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training, Band 8, Hamburg.
- RIPPER, JÜRGEN / WEISSCHUH, BERND (1999): *Ausbildung im Dialog. Das ganzheitliche Verfahren für die betriebliche Berufsausbildung*. Stuttgart.
- ROBBINS, HARVEY / FINLEY, MICHAEL (1995): *Why teams don't work: what went wrong and how to make it right*. Princeton.
- RÖSCHMANN, DORIS (1996): *Arbeitskatalog der Übungen und Spiele*. Band 2, Hamburg.
- SCHNEIDER, HELMUT (1996): *Lexikon zu Team und Teamarbeit: 237 Stichwörter*. Köln.
- SCHNEIDER, HELMUT / KNEBEL, HEINZ (1995): *Team und Teambeurteilung: Neue Trends in der Arbeitsorganisation*. Köln.
- SCHOLTES, PETER R. (1992): *The Team Handbook: How to Use Teams to Improve Quality*. Madison, Wisconsin, 17.
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (2000): *Miteinander reden 2 - Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Band 2, Augsburg, genehmigte Lizenzausgabe.
- SEYFRIED, BRIGITTE (1994): *Team und Teamfähigkeit*. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3 (Jg. 1994), S. 23-27.
- SEYFRIED, BRIGITTE (1995): *Die Illusion 'objektiver' Beurteilungen*. In: Seyfried, Brigitte (Hrsg., 1995): *"Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* Berlin, S. 137-152.
- SIEBERT, HORST (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Pädagogik - Theorie und Praxis, Neuwied.
- STAHL, EBERHARD (2002): *Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung*. Weinheim, Basel, Berlin, 1. Auflage.
- VON CRANACH, MARIO / TSCHAN, FRANZISKA (2003): *Gruppen als informationsverarbeitende und handelnde Systeme - Konsequenzen für Gruppentraining*. In: HAMBORG, KAI-CHRISTOPH / HOLLING, HEINZ (Hrsg., 2003): *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung*. Göttingen, S. 332-351.
- WALZIK, SEBASTIAN (2003a): *Kooperation in Gruppen und Teams* (Skript zur gleichnamigen Veranstaltung). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.

- WALZIK, SEBASTIAN (2003b): *Verhaltene Be(ob)achtung - ein zentraler Bestandteil der Beurteilung von Sozialkompetenzen*. In: DIPPL, ZORANA / ELSTER, FRANK / ZIMMER, GERHARD (Hrsg., 2003b): *Wer bestimmt den Lernerfolg? Leistungsbeurteilung in projektförmigen Lernarrangements*. Bielefeld, S. 43-65.
- WEBER, HERMANN / RÖSCHMANN, DORIS / JUNG, PETER (1996): *Arbeitskatalog der Übungen und Spiele*. Band 1, Hamburg.